

# ВІСНИК

---

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

№ 19 (254) ЖОВТЕНЬ

2012

# **ВІСНИК**

## **ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**№ 19 (254) жовтень 2012**

**Частина III**

Засновано в лютому 1997 року (27)

Свідectво про реєстрацію:

серія KB № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку

наукових фахових видань України

(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних

«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю

№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

(протокол № 1 від 31 серпня 2012 року)

Виходить двічі на місяць



**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор Курило В. С.

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор Савченко С. В.

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор Бур'ян М. С.,

доктор медичних наук, професор Виноградов А. О.,

доктор філологічних наук, професор Галич О. А.,

доктор педагогічних наук, професор Горошкіна О. М.,

доктор сільськогосподарських наук, професор Конопля М. І.,

доктор філологічних наук, професор Синельникова Л. М.,

доктор педагогічних наук, професор Харченко С. Я.

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

доктор педагогічних наук, професор Ваховський Л. Ц.,

доктор педагогічних наук, професор Гавриш Н. В.,

доктор педагогічних наук, професор Докучаєва В. В.,

доктор педагогічних наук, професор Лобода С. М.,

доктор педагогічних наук, професор Максименко Г. М.,

доктор педагогічних наук, професор Ротерс Т. Т.,

доктор педагогічних наук, професор Сташевська І. О.

доктор педагогічних наук, професор Хриков Є. М.,

доктор педагогічних наук, професор Чернуха Н. М.,

доктор педагогічних наук, професор Чиж О. Н.

**Редакційні вимоги**

**до технічного оформлення статей**

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 8 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).



**Bozhko E. A. Requirements for the formation of engineers to teachers training**

The paper analyzes the factors that significantly affect the formation of the requirements for engineers to teachers training and the specification of integrated components, which include psycho-educational, training and industry training in a working profession. Revealed the dominant factors, particularly the requirements and discussed ways to improve the training of future engineers and teachers training.

*Key words:* requirements, vocational training, engineer-teachers.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.011.3-051

**В. В. Желанова**

**РЕФЛЕКСИВНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТИВНО-ЦІЛЬОВА ОСНОВА  
КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВНЗ**

Процес модернізації вищої освіти в Україні пов'язаний зі світовими тенденціями й базується на впровадженні нової освітньої парадигми, що орієнтована на особистісний та компетентнісний вимір. Такий підхід детермінований низкою причин, а саме: тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до завдань Болонського процесу; зміною освітньої парадигми. Тобто, у сучасному освітньому просторі намітилися дві провідні тенденції, а саме: реалізація особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів. При цьому особистісний – базується на визнанні унікальності особистості, її праві на залучення до цінностей світової та національної культури, на самовизначенні та виборі власної траєкторії розвитку. Компетентнісний підхід виходить з позиції, що в процесі навчання майбутній фахівець повинен набути певні практико-орієнтовані знання і розвинути соціально і професійно важливі якості, володіючи якими він зможе стати успішним у житті. Відтак ці два підходи неподільні та взаємообумовлені. Досліджуючи проблему контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів ми вважаємо, що саме у цій освітній системі створюються умови для його професійно-особистісного зростання. Оскільки саме в межах контекстного навчання засобами певних дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація навчальної



діяльності в професійну. При цьому студент з самого початку знаходиться в активній діяльній позиції, що уможливорює його ефективне професійне формування. Відтак провідною метою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових є формування його професійної компетентності, зокрема її рефлексивної складової, тобто рефлексивної компетентності. Отже, актуальність дослідження зазначеного феномену не викликає сумніву.

Різні напрями проблематики компетентісно орієнтованої освіти розробляють відомі міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів. Педагогічна наука почала займатися питаннями компетентності пізніше за інші науки, базуючись на результатах досліджень соціології, психології, філософії, математики, кібернетики. Можливо саме цим обумовлений широкий діапазон термінологічного апарату, а також досліджень щодо компетентісної проблематики.

Компетентісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження В. Баркасі, І. Бондаренко, І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, С. Вітвицької, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пошетун, І. Родигіна, О. Савченко, О. Садівник, С. Сисоевої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін. Різні класифікації компетенцій, що визнані педагогічною спільнотою розробляються у працях О. Бондаревської, А. Деркача, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Палферової, Л. Петровської та ін. При цьому зазначені автори використовують поняття „компетентність” та „компетенція” для визначення результативно-цілових аспектів процесу навчання, а також для опису особистісних якостей майбутнього фахівця. Феномен „професійної компетентності” досліджено у працях Г. Беленької, С. Гончаренко, В. Журавльова, І. Зязюна, В. Калініна, Л. Карпової, І. Колеснікової, В. Сластьоніна, Є. Огарьова, К. Шапошнікова. Доцільність впровадження в сучасну систему вищої освіти контекстно-компетентісного підходу як плідного синтезу принципів контекстного навчання та компетентісного підходу доведено у роботах А. Вербицького, О. Ларіонової. Вагомим доробком є дослідження щодо впровадження компетентісного підходу у процес фахової підготовки майбутніх вчителів початкових класів у ВНЗ, що представлені двома напрямами. При цьому перший пов'язується з процесом модернізації змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу, тобто з набуттям студентами певних компетентностей. Саме цей напрям переконливо розкривається у наукових працях відомих дослідників України (О. Біда, Л. Бірюк, Н. Ігнатенко, О. Комар, Л. Коваль, Я. Кодлюк, Н. Кичук, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Нікулочкіна, І. Пальшкова, Л. Петухова, Р. Прима,



Л. Хоружа, Н. Черв'якова та ін.). Другий напрям відбиває потребу навчити майбутніх учителів початкових класів цілеспрямовано формувати певні компетентності в учнів (Н. Бібік, О. Савченко, І. Шапошнікова). Дещо відмінною щодо бачення компетентнісного підходу є позиція В. Бондара, у дослідженнях якого професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів пов'язується з конкурентоспроможністю та конкурентоздатністю.

Феномен педагогічної рефлексії є одним з найбільш досліджуваним. У сучасній педагогіці та психології виокремлюється наступні наукові напрями, пов'язані з педагогічною рефлексією: розкривається залежність креативності вчителя від рівня педагогічної рефлексії (Б. Вульф, В. Кан-Калік, Ю. Кулюткін, Н. Посталюк); вивчається вплив педагогічної рефлексії на продуктивність професійної діяльності вчителя (К. Абульханова-Славська, О. Анисімов, О. Бодальов, А. Деркач, І. Семенов, С. Степанов); аналізується взаємозв'язок педагогічної рефлексії з професійною компетентністю, самоосвітою й інноваційною діяльністю вчителя (А. Маркова, Л. Подимова, В. Сластьонін); особлива увага приділяється розробці змісту рефлексивно-перцептивних умінь учителя (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, Л. Митіна). Вагомими у контексті нашого дослідження є праці О. Полішук щодо феномену рефлексивної компетентності.

Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Теніщева); реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андрєєва, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Проте при такій високій зацікавленості компетентнісною, рефлексивною проблематикою, а також різними аспектами контекстного навчання, питання, пов'язані з дослідженням професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, зокрема її рефлексивної складової у межах контекстного навчання у ВНЗ залишаються поза увагою науковців.

Мета статті полягає у розкритті рефлексивної складової професійної компетентності як результативно-цільової основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.



У психолого-педагогічній літературі поняття „компетентність” з’явилося відносно недавно. Так, наприкінці 60-х – початку 70-х років у західних, а в кінці 80-х років – у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях виокремлюється новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Існують різні визначення зазначеного феномену. Так І. Зимня під поняттям „компетентнісний підхід” розуміє спрямованість освіти на розвиток особистості у результаті формування у нього таких особистісних якостей, як компетентність, засобами розв’язання професійних й соціальних завдань у освіті [5]. Абсолютно схожою є позиція О. Пометун, яка визначає зазначений феномен як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості [11]. За Т. Сорочан компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі [15]. На думку Е. Зеєра і Е. Симанюк, компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності [4]. Отже, специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, що воно спрямоване не на засвоєння „готових знань”, що пропонуються кимось, а на дослідження „умов виникнення даного знання”; а також на переорієнтацію професійної освіти з „вхідних” показників (терміни, зміст, цілі навчання) на параметри „студентоцентрованої освіти”. Відтак зміна ЗУНівської освіти на компетентнісну означає зміну її результативно-цільової основи.

Відомо, що усякий науковий підхід як засіб концептуалізації знань визначається певною ідеєю, концепцією й центрується провідною для нього однією або кількома категоріями (Г. Корнетов). Щодо компетентнісного підходу такими є категорії „компетенція” та „компетентність”. Розглянемо їх.

Компетенція – слово іншомовного походження (від лат. *competens* – відповідаючий). За тлумачним словником воно трактується як „сукупність повноважень (прав і обов’язків) будь-якого органу або посадової особи, які встановлені законом, статутом цього органу або іншим положенням” [8, с. 248]. Відомі також визначення компетенції як: а) кола (сфери) питань в яких хто-небудь є добре обізнаним; б) кола повноважень, галузі підпорядкованих кому-небудь питань, явищ [12]. Відповідно до трактовки відомої дослідниці компетентнісного підходу І. Зимньої, компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і стосунків), які потім виявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах [5]. Аналізуючи контекст уживання поняття „компетенція”, Н. Бібік робить висновок, що це є соціально закріплений освітній результат. Тобто указується на прямий зв’язок понять „компетенція” і „ціль”, при якому формування певних компетенцій виступає як ціль освіти.



Термін „компетенція” безпосередньо пов’язаний із поняттям „компетентність”. На думку Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко поняття „компетентність” має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти. У нашому дослідженні ми розглядаємо компетентність як результативно-цільовий аспект контекстного навчання.

Компетентність також слово іншомовного походження, яке походить від латинського „*competentio*”, що, у свою чергу, бере початок від слова „*compe*to” (дослівно: досягаю, відповідаю, підходжу). У „Словнику іншомовних слів” за редакцією О. Мельничука зазначається, що „компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність” [13, с. 345]. Ю. Мальований визначає компетентність як здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести відповідальність за такі дії [6, с. 3]. Дещо інший підхід бачимо у М. Нечаєва, відповідно до якого компетентність – це: „Досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв’язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених цілей” [7].

Слід також зазначити, що ознакою значення поняття „компетентність” є поняття „компетентний”, що у словнику російської мови С. Ожегова визначається як знаючий, поінформований, авторитетний у будь-якій галузі; що володіє компетенцією [8]. Словник іноземних слів трактує значення „компетентний” – (лат. *competens* (*competentis*) – належний, здібний) – як „знаючий, поінформований у певній галузі; що має право на основі своїх знань або повноважень робити чи вирішувати що-небудь, судити про щось” [12]. У словнику української мови компетентний – це той, хто „має достатні знання, кваліфікований” [14].

Отже наведені вище дефініції дають підставу вважати, що у сучасній педагогіці немає єдиної трактовки сутності та відмінностей зазначених понять, що у певній мірі ускладнює реалізацію компетентнісного підходу у освіті. Проте існують певні підходи до розведення понять „компетенція” та „компетентність”. Так Н. Хомський ще у 1965 році розмежував поняття „компетенція” та „компетентність” на підставі ознак „потенційне – актуальне; когнітивне – особистісне” [17]. Ю. Фролов и Д. Махотін розводять зазначені поняття, пов’язуючи перше зі змістом майбутньої професійної діяльності, а друге – з якостями особистості [16]. А. Вербицький та О. Ларионова обґрунтовують доцільність розмежування цих понять за критерієм „об’єктивні – суб’єктивні умови діяльності”. При цьому об’єктивними умовами вони вважають обов’язки, права і сферу відповідальності людини, що матимуть статус компетенцій, а суб’єктивні умови (психофізіологічні, соціальні, особистісні, духовні і професійні якості) вважають компетентностями [3]. Нам імпонує наукова позиція Г. Беленької,



відповідно до якої компетентність є семантично первинною категорією по відношенню до компетенції і являє собою інтеріорізовану (привласнену в особистісний досвід) систему знань та практичних умінь людини, поєднаних із розвитком особистісних якостей, що забезпечують успішність використання набутих знань та умінь, у той час як компетенція в цілому лише окреслює (визначає, описує) обсяг знань, умінь і навичок людини в певній сфері діяльності [1, с. 16].

Із викладеного вище можна зробити висновок, що ієрархія наведених понять є такою:

- компетенція – це задана вимога, норма освітньої підготовки; це об'єктивна сукупність певних знань у будь-якій галузі; це змістовна, потенційна характеристика;
- компетентність виступає суб'єктивною, актуальною, особистісною характеристикою; це реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності особистості;
- компетентний – це інтегрована риса особистості, що характеризує її діяльність.

У нашому дослідженні ми використовуємо поняття професійна компетентність. На думку В. Сластьоніна, це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, яка відбиває не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості [9].

Г. Беленька розвиває думку В. Сластьоніна й зазначає, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона виступає мірою і основним критерієм визначення її відповідності вимогам праці [1].

Неоднозначними є підходи щодо складових професійної компетентності (В. Баркасі, В. Журавльов, В. Калінін, Л. Карпова, І. Колеснікова, Є. Огарьов). При цьому нам імпонує позиція В. Калініна, І. Колеснікової щодо виокремлення в структурі професійної компетентності рефлексивної складової.

У структурі професійної компетентності вчителя початкових класів ми виокремлюємо базові особистісні та професійно значущі якості, суб'єктну компетентність, професійно-діяльнісну компетентність як сукупність теоретичної, технологічної, психологічної, управлінської, науково-дослідної компетентностей. При цьому наскрізним інтегруючим складником, що об'єднує і пронизує всі компоненти професійної компетентності вчителя, є рефлексивна компетентність.

Визнання домінуючої ролі рефлексивної компетентності абсолютно виправдане, оскільки ми постійно стикаємося з проблемою дефіциту даної професійної якості в студентів, що виражається у відсутності розуміння причин тих або тих педагогічних явищ, у перцептивній безграмотності, у стереотипізації стосунків з дітьми, у вторгненні в їх



Я-простір, у непрогностичності професійної діяльності тощо. У дослідженнях А. Бізяєвої, навіть з'явився термін „дефіцит рефлексії” [2].

Рефлексивна компетентність вважається достатньо новою дефініцією. За О. Поліщук, вона визначається як професійна якість особистості, що дозволяє найефективніше й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності [10]. Таким чином, здібність до рефлексії як спеціального типу аналізу своєї діяльності лежить в основі професійної компетентності вчителя початкових класів, а формування рефлексивної компетентності є одним з актуальних напрямів підготовки вчителя початкових класів у системі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Даний феномен ми визначаємо як інтегровану характеристику особистості майбутнього вчителя, що представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, а саме:

- мотиваційно-ціннісний компонент, що включає мотиви, ціннісні орієнтації, установку до рефлексивної діяльності, позитивну, відкриту Я-концепцію;

- когнітивний, представлений спеціальними психолого-педагогічними, диференційно-психологічними, соціально-психологічними, аутопсихологічними знаннями як теоретичної основи педагогічної рефлексії;

- операційно-діяльнісний, що містить систему рефлексивно-аналітичних умінь, пов'язаних з самопізнанням і розумінням іншого, самооцінкою і оцінкою інших людей, самоінтерпретацією та інтерпретацією іншого, аналізом, проектуванням та корекцією педагогічних технологій і власної діяльності, що відповідно до класифікації Н. Кузьміної представлені гностичними, соціально-перцептивними, проектувально-конструктивними, організаторськими, комунікативними вміннями.

Процес формування рефлексивної компетентності ми визначаємо як цілеспрямоване створення умов для активізації і розвитку рефлексивних процесів у свідомості студента; для формування і розвитку знань, умінь і навичок, необхідних для виходу в позицію рефлексії; для конструювання і переконструювання образу „Я-педагог” у педагогічну „Я-концепцію”; для формування особистісних механізмів інтеріоризації зовні заданих педагогічних знань, норм і цінностей у внутрішній план студента. Педагогічні умови формування рефлексивної компетентності ми розуміємо як цілеспрямоване використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу і спеціально створені обставини, що оптимізують даний процес. При цьому об'єктивні можливості ми визначаємо як актуалізацію рефлексивного потенціалу програмних навчальних дисциплін. Спеціально організовані обставини – як розробку і використання технологій формування педагогічної рефлексії.



При цьому слід зазначити, що формування рефлексивної компетентності майбутнього фахівця є двобічним процесом, оскільки з одного боку він є самостійним процесом, а з іншого – він є „наскрізним” процесом, що „обслуговує” формування інших складових професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Найбільш „рефлексивними” серед них ми вважаємо мотивацію та смислову сферу особистості, а також її суб’єктність.

Так „рефлексивним” є процес трансформації мотивів, що пов’язаний з усвідомленням спонукання, прийняттям та реалізацією мотиву, його закріпленням, а також актуалізацією спонукання в загальному мотиваційному процесі в межах „мотиваційного синдрому” у системі контекстного навчання.

Рефлексивно насиченими також є провідні смислові процеси, а саме: смислоутворення, смислуосвідомлення, смислубудівництво.

Щодо „професійної суб’єктності”, то відома наукова позиція Н. Сергеева, відповідно до якої серед провідних якостей зазначеного феномену виокремлюється й рефлексивність особистості.

Розглянемо, як відбувається процес формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у єдності з процесом формування його мотиваційно-смислової, а також суб’єктної сфери. При цьому зазначимо, що він має певну етапність, яка збігається з динамікою руху провідних діяльностей у системі контекстного навчання.

Навчальна діяльність академічного типу, основу якої складає передача й засвоєння інформації. Класичним прикладом є інформаційна лекція та семінар, але в контекстному навчанні на їх основі з’являються такі форми навчання, як лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із запланованими помилками, лекція-прес-конференція. Навчальній діяльності академічного типу відповідає семіотична навчальна модель, що являє собою вербальні або письмові тексти, які містять теоретичну інформацію для індивідуального присвоєння кожним студентом. Одиницею роботи студента є мовленнєва дія. Проте, на відміну від традиційних підходів уже на даному етапі задаються предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності: обговорюються основні протиріччя, що виникають в її процесі, на теоретичному рівні моделюються дії фахівців. Отримані таким чином знання перестають бути абстрактними й суто теоретичними й позитивно впливають на формування рефлексивної сфери студента.

Перший етап мотиваційного процесу пов’язаний з виникненням та усвідомленням спонукання. При цьому спонукання може виникнути ще до навчання у ВНЗ, але саме спонукання ще не є мотивом. Першим кроком в процесі формування мотиву є усвідомлення спонукання.

Щодо процесу смислоутворення, на даному етапі переважають ситуативні смислові структури (смислоутворювальні мотиви, особистісні смисли, смислові установки), але й можливе формування стійких цінностей особистості. У цілому в процесі навчальної діяльності



академічного типу відбувається „насичення” свідомості студента особистісними смислами. Сміслова динаміка пов'язана з переходом із потенційного, невербалізованого смислу в актуалізований смисл, спрямований на формування смислової установки, потреби особистості в саморозумінні.

Початковий етап формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів пов'язаний з формуванням суб'єктності не як професійної якості, а як базової особистісної складової. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані зі зверненням студента до себе, тобто з діагностикою певних показників рівня розвитку суб'єктності, із з'ясуванням суб'єктного потенціалу студенту, зі стимулюванням потягу до виявлення, аналізу й реалізації потреб в розвитку своєї суб'єктності.

Як же відбувається розвиток саме рефлексивної компетентності? Слід зазначити, що початковий етап формування педагогічної рефлексії швидше буде пов'язаний з формуванням рефлексії не як професійної якості, а як базового особистісного механізму. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов'язані із зверненням студента до себе, з формуванням мотивації, установки, ціннісним ставленням до рефлексивної діяльності. На даному етапі переважною є особистісна рефлексія, хоча і починають з'являтися елементи міжособистісної рефлексії. Якщо говорити про типи рефлексії, то переважає когнітивна, інтрапсихічна, ситуативна, ретроспективна рефлексія. Тобто зазначене є тільки підґрунтям щодо формування рефлексивної компетентності.

Квазіпрофесійна діяльність моделює в аудиторних умовах зміст й динаміку професії, відносин зайнятих в ній людей, як це відбувається, наприклад, у контекстній діловій грі, аналізі педагогічних ситуацій та розв'язанні професійно-педагогічних завдань й інших формах контекстного навчання. Отже, квазіпрофесійна діяльність є навчальною за формою та професійною за змістом. При цьому провідну роль відіграють імітаційні навчальні моделі, що відтворюють ситуації майбутньої професійної діяльності, які потребують аналізу й прийняття рішень на основі теоретичної інформації. Одиницею роботи студента є предметна дія. Інформація тут виступає засобом здійснення пізнавальної та рефлексивно-аналітичної діяльності, у процесі яких вона перетворюється в знання майбутнього фахівця.

Щодо мотиваційного процесу, квазіпрофесійна діяльність збігається з етапами прийняття та реалізації мотиву. Провідним змістом першого є ідентифікація спонукання з потребою, зі смисловими утвореннями. Зміст етапу реалізації мотиву пов'язаний з виокремленням мотиваційних тенденцій у певних ситуаціях професійної діяльності, що моделюються в процесі квазіпрофесійної діяльності, тобто відбувається пристосування майбутнього фахівця до професії, до ролі професіоналу. Спонукальна функція мотивації доповнюється смислоутворювальною, регуляторною, дозуючою.



У смисловій сфері майбутнього фахівця відбувається перехід від безпосередньо-емоційного смислового сприйняття до вербалізації смислів, підняття їх до рефлексивно-аналітичного та пізнавально-оціночного рівня. Тобто смислові утворення особистості піднімаються до того рівня, коли базова система смислів уже представлена в свідомості студента достатньо цілісно й він може співвіднести певні ситуації та завдання зі своїм смисловим полем та своїми смисловими пріоритетами, тобто формуються такі стійкі смислові структури як смислова диспозиція та смисловий конструкт.

„Суб’єктність” особистості характеризується усвідомлюваністю активності, розвивається активність в установленні контактів з іншими людьми, у набутті професійної інформації. Починає формуватися надситуативна активність, що переходить межі певної ситуації. Суб’єктний досвід вже пов’язується з реалізацією операціонального досвіду, а також досвіду співпраці, тобто формуються навички планування своєї життєдіяльності, що забезпечують ефективну організацію навчальної діяльності, навички співробітництва, що сприяють формуванню професійної суб’єктної позиції. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов’язані з формуванням системи знань і умінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважною на даному етапі є міжособистісна рефлексія. Антиципація поширюється перцептивним рівнем та рівнем уявлень (вторинних образів). Отже в квазіпрофесійній діяльності створюється суб’єктний фон у межах рефлексивного середовища як умови самопізнання студента себе з позицій суб’єкта. В імітаційних навчальних моделях відбувається оволодіння цінностями і смислами майбутньої професійної діяльності, основами суб’єктної життєтворчості, моделями суб’єктної професійної поведінки, посилюється потреба в особистій і професійній самореалізації. Отже, в межах квазіпрофесійної діяльності відбувається формування первинної суб’єктності майбутнього фахівця вже як професійно-значущої якості.

На даному етапі відбувається формування педагогічної рефлексії вже як професійно-особистісної якості вчителя. Змістовні аспекти даного етапу будуть пов’язані з формуванням системи знань і умінь, необхідних у сфері реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважною є міжособистісна рефлексія.

Навчально-професійна діяльність – це діяльність, де студент уже приймає позицію фахівця. Робота студента за своїми цілями, змістом формами й технологіями виявляється фактично професійною. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності в професійну. Даному етапу логічно відповідає соціальна навчальна модель як типова проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізується та перетворюється у формах сумісної діяльності студентів. Робота в групах як соціальних моделях професійного середовища сприяє формуванню не тільки предметної, а й



соціальної компетентності майбутнього фахівця. Провідною одиницею активності студента є вчинок.

Навчально-професійній діяльності відповідає етап закріплення мотиву, а також етап актуалізації спонукання в загальній системі мотиваційного процесу. При цьому етап закріплення пов'язаний зі стійким повторенням відповідних моделей професійної діяльності, які стимулюють певні професійні потреби, що призводить до закріплення мотиву в якості певної професійної риси; етап актуалізації спонукання – зі стійким повторенням ситуації актуалізації й задоволенням відповідних потреб, що призводить до закріплення певної мотиваційної тенденції як внутрішньої необхідності, звички. Адже мотиви вже є смислоутворювальними, усвідомлюваними й самостійними.

На даному етапі відбувається ціннісно-сміслові самовизначення особистості.

Переважаючою є орієнтація на засоби здійснення навчально-професійної діяльності. Соціальні норми та еталони активно аналізуються й або приймаються, або не приймаються, тобто суб'єкт визначає свою позицію щодо них, відбувається їх істинне усвідомлення. Реалізуються всі складові суб'єктного досвіду: ціннісний досвід, досвід рефлексії, операціональний досвід, досвід співпраці. Домінуючим стилем поведінки є співпраця, тобто студент вже здатний бачити іншу людину, співчувати їй, готовий до міжсуб'єктного спілкування. Активність носить надситуативний, нададаптивний, інтегрований характер. На даному етапі вже переважають вищі типи рефлексії, а саме: предметно-функціональна, методологічна, когнітивна, афективна, поведінкова, інтерпсихічна, перспективна. Відбувається ускладнення як когнітивного так регулятивного аспектів антиципації. Мовномисленнєвий рівень, тобто рівень переважно інтелектуальних операцій пов'язаний з ускладненням інтеграції психічних процесів й з появою нових форм передбачення. Студент уже спрямований на самореалізацію в майбутній професії.

У процесі навчально-професійної діяльності відбувається формування рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості майбутнього вчителя початкових класів. Змістовні аспекти даного етапу пов'язані з формуванням цілісного науково-методологічного аналізу, проектуванням, моделюванням, прогнозуванням рефлексивної діяльності. Тут вже переважають вищі типи рефлексії, а саме: предметно-функціональна, методологічна, когнітивна, афективна, поведінкова, інтерпсихічна, перспективна.

Відтак формування зазначених професійно-особистісних феноменів майбутнього вчителя початкових класів пов'язане зі зверненням до себе, а саме з самоусвідомленням, із саморозумінням, тобто з рефлексивними процесами особистості.

Отже, реалізація компетентнісного підходу є одним з провідних напрямів фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у



ВНЗ. При цьому доцільним є впровадження ідей компетентнісної освіти в межах контекстного навчання. У сучасній психолого-педагогічній теорії й практиці навіть з'явився термін контекстно-компетентнісний підхід (А. Вербицький, О. Ларіонова) як синтез принципів контекстного навчання та компетентнісного підходу. Ми вважаємо, що такий підхід є плідним оскільки саме в межах контекстного навчання засобами певних дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну. Провідною метою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є формування його професійної компетентності. Зазначений феномен ми розуміємо як складне професійно-особистісне утворення, у структурі якого вагоме місце належить рефлексивній компетентності, яка, з одного боку, є самостійним процесом, що передбачає формування педагогічної рефлексії в усіх її проявах, а з іншого – вона є стрижневою, інтегруючою основою таких „рефлексивно насичених” складових, як мотиви, смисли та професійна суб'єктність особистості. Процес формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у єдності з формуванням його мотиваційно-сислової, а також суб'єктної сфери має певну етапність, яка збігається з динамікою руху провідних діяльностей у системі контекстного навчання. Відтак рефлексивну компетентність майбутнього вчителя початкових класів ми вважаємо результативно-цільовою основою його контекстного навчання у ВНЗ. Проте у межах представленої статті ми не мали можливості розглянути всі аспекти зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребує питання рефлексивних аспектів цінностей особистості як вагомої складової професійної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти.

#### Список використаної літератури

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: моногр. / Г. В. Беленька. – К. : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.
2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков, 2004. – 213 с.
3. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
4. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 30.
5. Зимняя Н. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : ИП ПКиП, 2004. – 220 с.
6. Мальований Ю. Післямова до стандарту // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 2 – 4.
7. Нечаев Н. У. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления



профессионального сознания специалиста / Н. Н. Нечаев, Г. И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3 – 21. 8. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1984. – 797 с. 9. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Академия, 2004. – 368 с. 10. Полищук О. А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы : автореф. дисс. канд. псих. наук / О. А. Полищук. – М., 1995. – 23 с. 11. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / О. Пометун. – Редим доступу : <http://visnyk.iatp.org.ua>. 12. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова и Л. С. Шаумяна. – М. : Сов. энцикл., 1964. – 784 с. 13. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1977. – 775 с. 14. Словник української мови: в 10 т. / редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін.; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К.: Наук. думка, 1970. – Т. 4 : І-М. [уклад. В. О. Винник та ін.; ред. А. А. Бурячок, П. П. Доценко]. – 1973. – 840 с. 15. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 9 – 12. 16. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34 – 41. 17. Хомский Н. А. Аспекты теории синтаксиса / Н. А. Хомский. – М., 1972. – 236 с.

### **Желанова В. В. Рефлексивна складова професійної компетентності як результативно-цільова основа контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ**

У представлений статті на підставі аналізу провідних наукових підходів щодо компетентнісної проблематики здійснено дифініційний аналіз провідних понять. Автор обґрунтовує позицію, відповідно до якої рефлексивна компетентність є результативно-цільовою основою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Зазначений феномен розглядається у статті, з одного боку, як самостійний процес, а з іншого – як стрижнева, інтегруюча основа таких „рефлексивно насичених” складових, як мотиви, смисли та професійна суб’єктність особистості.

**Ключові слова:** „компетентністний підхід”, „рефлексивно-контекстний підхід”, „компетенція”, „компетентність”, „компетентний”, „професійна компетентність”, „рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкових класів”, контекстне навчання, мотиваційна, смислова сфера, професійна суб’єктність.



**Желанова В. В.                      Рефлексивная                      составляющая  
профессиональной компетентности как результативно-целевая  
основа контекстного обучения будущих учителей начальных классов  
в вузе**

В представленной статье на основании анализа ведущих научных подходов к исследованию компетентностной проблематики осуществлен дифиниционный анализ ведущих понятий. Автор обосновывает позицию, в соответствии с которой рефлексивная компетентность является результативно-целевой основой контекстного обучения будущего учителя начальных классов в вузе. Исследуемый феномен рассматривается в статье, с одной стороны, как самостоятельный процесс, а с другой – как стержневая, интегрирующая основа таких „рефлексивно насыщенных” сфер, как мотивы, смыслы и профессиональная субъектность личности.

*Ключевые слова:* „компетентностный подход”, „рефлексивно-контекстный подход”, „компетенция”, „компетентность”, „компетентный”, „профессиональная компетентность”, „рефлексивная компетентность будущего учителя начальных классов”, контекстное обучение, мотивационная, смысловая сфера, профессиональная субъектность.

**Zhelanova V. V. Reflective component of professional competence  
as effectively-hoc basis contextual training primary school teachers in the  
university**

In the presented article on the basis of analysis of leading scientific approaches in relation to kompetentnisnoy problematiki the difiniciyniy analysis of leading concepts is carried out. An author grounds position in accordance with which a refleksivna competence is effectively having a special purpose by basis of context studies of future teacher of initial classes in the INSTITUTE of higher. The noted phenomenon is examined in the article, from one side, as an independent process, and from other – as the integrating basis of such cored, „refleksivno the saturated” spheres as reasons, senses and professional to subjectivity personality.

*Key words:* „competent approach”, „reflection-context approach”, „competense”, „competence”, „competent”, „professional competence”, „reflection competence of future teacher of initial classes”, context teaching, motivational, semantic sphere, professional subjectness.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.